



Aguirre, Lucrecia



Educación para la ciudadanía : deudas y legados

VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas

8, 9 y 10 de agosto de 2011.

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica edita e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Aguirre, L. (2011) *Educación para la ciudadanía : deudas y legados* [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

Educación para la ciudadanía: deudas y legados

Aguirre, Lucrecia

lucre_aya@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Asumir una perspectiva crítica en el campo pedagógico presupone una tarea con implicaciones prácticas que necesitan ser revisadas desde un marco que considere a la educación con un carácter ético y político. Así, se vuelve imprescindible repensar las contribuciones de las teorías educativas, en su amplitud y complejidad, para producir un conocimiento que ofrezca posibles respuestas a las paradojas del mundo actual. Es decir, reflexionar críticamente sobre la herencia de presupuestos pedagógicos anteriores, tales como los del Iluminismo, el Positivismo, la Escuela Nueva, y el Distributivismo, en tanto que constituyen la historia de un campo que ha abandonado, en mayor o menor medida, la posibilidad de pensar el carácter práctico - moral y propositivo frente a un contexto que se mostró desalentador de toda propuesta emancipatoria. Actualmente continuamos preguntándonos cómo afrontar desde la teoría de la educación una sociedad fragmentada y desigual, que aún deposita sus esperanzas en las respuestas que la escuela puede ofrecer, ya que se la concibe como la institución que ha buscado históricamente construir una ciudadanía autónoma, libre e igualitaria. En este sentido, el trabajo presentará un recorte sobre algunas de las deudas y legados que la teoría de la educación debe asumir y redefinir para construir un pensamiento crítico, que recupere su sentido propositivo y considere a la formación de la ciudadanía como un compromiso indelegable de la educación pública en un contexto de desintegración y desigualdad como el que se presenta en la actualidad. El trabajo intentará desarrollar las posibilidades de una teoría crítica como marco general desde el cual abordar la formación de la ciudadanía. El pensamiento moderno - iluminista es el recorte temático que fundamenta la necesidad de revisión en el campo pedagógico actual, para lo cual se considerará a Kant como autor representativo de una época que entrelazó en una complejidad paradigmática a la Razón, la subjetividad y la educación, finalizando el análisis con la crítica al Iluminismo desde los postulados de Adorno y Horkheimer en tanto que representantes de una postura radical ante las promesas incumplidas de este tiempo. Finalmente, se concluirá con las implicaciones pedagógicas de la perspectiva desarrollada, las deudas y legados del modelo abordado, para una educación que se proponga como finalidad la formación de la ciudadanía en un contexto de democracias atravesadas por la diversidad.

Palabras claves: Pedagogía crítica - Educación para la Ciudadanía – Iluminismo

“Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino
caminando,
sin aprehender a rehacer a retocar, el sueño por el cual nos pusimos a caminar.”
(Freire P., 2008: 187)

La pedagogía es un campo que se encuentra ante un contexto actual complejo que desafía su legitimidad y la obliga a reconsiderar los objetivos perseguidos. Este trabajo se inscribe dentro de una perspectiva que considera necesario revisar las bases que le dieron sustento para entender sus implicaciones en un tiempo de sociedades atravesadas por la desigualdad. La pobreza, la fragmentación social, las diversas formas de discriminación, entre otros problemas, se cuelan en el centro de una discusión que debe reconsiderar sus finalidades con la responsabilidad indelegable de superarlos. En este sentido, se comprende a la formación de la ciudadanía como finalidad de una educación que luche contra las determinaciones del medio social, por lo que estas líneas se inscriben en la necesidad de fundamentar un entendimiento crítico dentro del campo. Tal concepción presupone una tarea con implicaciones prácticas que necesitan ser revisadas y asumidas desde un marco que considere a la educación en su carácter ético y político. Para ello es imprescindible repensar las contribuciones de las teorías educativas, en su amplitud y complejidad, con el fin de producir un conocimiento que ofrezca propuestas transformadoras ante las paradojas del mundo actual. Es decir, reflexionar críticamente sobre la herencia de los presupuestos pedagógicos anteriores, en tanto que constituyen la historia de un campo que ha abandonado, en mayor o menor medida, la posibilidad de pensar el carácter práctico-moral y propositivo frente a un contexto que se mostró desalentador de toda propuesta emancipatoria. El trabajo está estructurado en tres apartados principales. El primero desarrolla la importancia de entender la educación desde una teoría crítica y, por tanto, establece el marco general desde el cual se tratará el tema principal. El segundo inicia, al tiempo que recorta¹, una revisión de las corrientes pedagógicas, a partir del pensamiento moderno-iluminista como fundador de un proyecto educativo que legitimó esta tarea desde los ideales sociales más amplios que le dieron sustento. Para ello se considera a Kant como autor representativo de una época que entrelazó en una complejidad paradigmática a la Razón, la subjetividad y la educación. Las críticas a este tipo de pensamiento han sido bastas, por lo que no es posible retomarlo sin tener en consideración las mismas. En este sentido, al final del apartado se colocan los postulados de Adorno y Horkheimer como representantes de una postura radical ante las promesas incumplidas de la Ilustración. Finalmente, el último apartado expresa las implicaciones pedagógicas de la perspectiva desarrollada. El tema central versa sobre las deudas y legados del pensamiento moderno iluminista, considerando las críticas al mismo, para una educación que se proponga

1

La revisión de las corrientes que le otorgan la configuración actual a la pedagogía no se agota en el análisis del pensamiento moderno iluminista. Sin embargo, a los fines de este trabajo, se realizará el mencionado recorte porque un desarrollo completo excedería en mucho la extensión de las presentes líneas.

como finalidad la formación de la ciudadanía en un contexto de democracias atravesadas por la diversidad.

Las implicaciones de pensar una teoría crítica

Generalmente cuando pensamos en lo que significa hacer teoría presuponemos un conjunto de principios, acerca de determinada porción de objetos, que se encuentran coherentemente relacionados entre sí de modo que se desprenden proposiciones más generales con pretensiones universalistas de explicación de los cuales es posible deducir el comportamiento de objetos similares. El modelo de una ciencia lógico-matemática ha signado el desarrollo de los demás campos, ofreciendo las veces de marco epistemológico acrítico desde donde se juzga lo que es meritorio de asumirse como científico. Ciertamente, este modelo ha producido conocimientos “útiles” o como mencionara Max Horkheimer en 1937² “por un lado los hechos se tornan fructíferos para un saber que es aprovechable en las condiciones socioeconómicas dadas, y por otro lado el saber disponible se aplica a los hechos.” (2000: 29) Sin embargo, este modo de hacer ciencia coloca en un lugar relegado al entendimiento crítico acerca de los presupuestos que sustenta. La actividad de una sociedad que se enfrenta con su medio natural circundante para *conservar y asegurar su reproducción material* no aparece como fin conscientemente asumido, más bien pareciera un principio oculto en una tarea presupuesta como autosuficiente³.

Si partiéramos de las propias limitaciones y determinaciones de la actividad científica, en un intento por reconocer las implicaciones de la ciencia como tarea condicionada por los fines sociales a los que de inicio da respuesta, nos estaríamos inclinando hacia una perspectiva que supere la parcialización del conocimiento con la finalidad de interpretar la praxis social en su totalidad, intentando traspasar las condiciones opresivas existentes, es decir, una teoría que pueda convertir en una contradicción consciente “el carácter escindido de la totalidad social” (Horkheimer, 2000: 42). Este trabajo se sostiene la necesidad de desarrollar una teoría crítica, específicamente en el campo educativo, que sea capaz de denunciar las contradicciones opresivas de la realidad donde se encuentran inmersos los sujetos.

“El objetivo que éste pensamiento aspira a alcanzar, la situación racional, se funda en la penuria del presente. Pero con esta penuria no está dada todavía la imagen de su eliminación. La teoría que desarrolla dicha imagen no trabaja al servicio de la realidad ya existente; se limita a pronunciar su secreto.” (Horkheimer, 2000: 51)

Las condiciones para una transformación posibles están dadas en el presente, sin embargo, la falta de rendimientos materiales a corto plazo y la hostilidad contra lo

2

HORKHEIMER M. (2000) Teoría Tradicional y Teoría Crítica. Editorial Paidós, Madrid. / En Adelante *TT* y *TC*.

3

HORKHEIMER M. (2000) Teoría Tradicional y Teoría Crítica. Op. Cit.

teórico (ya que se opone a lo establecido) que se manifiesta en la vida pública, nos pueden llevar a abandonar o a tildar de irrealizable la teoría crítica y su sentido emancipatorio. Sin embargo, es necesario retomar la crítica dialéctica, tanto en su sentido de denuncia como proposición, donde la dimensión práctica no sea un constructo esquivo sino uno de los lados, abiertamente asumido, en la construcción de un nuevo entendimiento acerca del mundo que habitamos, con la máxima finalidad de superar las condiciones opresivas.

Repensar la educación en el contexto actual implica, entre otras cuestiones, revisar el recorrido teórico que nos permite asumir las deudas y legados de una teoría que necesita un enfoque renovado en un tiempo de sociedades complejas. Las características de una sociedad signada por la desigualdad y la falta de perspectivas que nos ayuden a comprender y transformar las condiciones existentes, nos obliga a reconsiderar el recorrido teórico y práctico de un campo en crisis. Pareciera que la mayor parte de las investigaciones en educación están signadas, por un lado, por ofrecer diagnósticos pormenorizados de los problemas y, por otro, por el abandono sistemático de una perspectiva que considere el aspecto práctico-moral y propositivo de la crítica. Así muchas pesquisas parecen quedarse trucas ante una situación que describen como apocalíptica y que, a la vez, les impide concebir una idea superadora de las condiciones adversas. Frecuentemente bajo el término “estudios de casos” se intenta proteger un tipo de investigación carente de propuestas superadoras. No es intención de estas líneas restarle importancia a las mismas, más bien pretendo marcar el sistemático abandono por construir un pensamiento holístico y superador de las condiciones presentes.

“Producir conocimientos con el objetivo de construir una sociedad más igualitaria y solidaria implica producir mucho más que diagnósticos y análisis de estadísticas. Implica pensar la educación como una política pública, es decir, aquella cuya preocupación central es la igualdad y la justicia, como “libertad y capacidad de ejercicio de los derechos” porque ese es el fundamento de lo público, desde que Rousseau y Kant lo expresaran.” (SGRO M., 2009: 232)⁴

Entender la educación desde su carácter ético-político implica asumir un compromiso en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, abandonando el conformismo de una perspectiva que ha mantenido enredada a la educación en aparentes reformas preocupadas por las cuestiones técnicas o instrumentales. Este trabajo pretende iniciar la discusión a partir de la presentación del iluminismo como corriente que influyó en las definiciones pedagógicas de antaño pero que aún hoy implican aportes a ser revisados y actualizados para la construcción de una perspectiva que sea capaz de asumir los riesgos y desafíos de una sociedad compleja. En este sentido, se considera fundamental volver a pensar la formación de la ciudadanía como educación para la democracia, la

4

SGRÓ M. (2009) Racionalidad, diversidad y formación pedagógica: Iluminismo pedagógico y desafíos educacionales actuales. En: CENCI A., DALBOSCO C. y MÜHL E. (org.) Sobre Filosofía y Educação, racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Editora da Universidade de Passo Fundo, Brasil.

participación, la responsabilidad... en definitiva una formación que considere el proyecto político y social más amplio que, según entiendo, aún puede y debe fundarse en la libertad y la justicia.

Las implicaciones de una teoría crítica en educación son las de una perspectiva que declara abiertamente su lucha y el sentido de la misma, como una batalla contra las condiciones impuestas de opresión y desigualdad de un mundo que se rige por los imperativos del sistema económico y, específicamente, de una sociedad que legitima esa estructura. El contenido ético y político de la perspectiva es el que al mismo tiempo le otorga su sentido emancipatorio. La denuncia de las condiciones presentes solo es un paso en pos de la formulación de una propuesta superadora.

Modernidad: Razón y conocimiento

Caracterizada por una Filosofía de la Historia basada en la idea de progreso, de unidad de la historia y el problema de la naturaleza humana, la Modernidad se entiende como una época con implicaciones distintivas y aún irresueltas. La importancia otorgada a la Razón, como elemento fundador del nuevo tiempo, permite sustentar las posibilidades emancipatorias en la capacidad de los hombres de volverse dueños de su destino. El conocimiento alcanzado a través de la ciencia sobre la naturaleza le permitiría al sujeto explicar y predecir no solo los fenómenos del mundo objetivo, sino también el acontecer del mundo social. El abandono de la racionalidad teológica implicó una necesidad constante de la Modernidad por auto-cerciorarse⁵, por buscar bases de legitimación desde las construcciones que los sujetos eran capaces de realizar. En este sentido, el poder de la Razón fue la nueva fuente de redención que encontraron los que abandonaron por su voluntad las explicaciones mágicas o tradicionales del mundo. Es a partir de la parcelación que Kant establece sobre las facultades del intelecto con *Crítica a la Razón Pura* (1787), *Crítica a la Razón Práctica* (1788) y *Crítica al Juicio* (1790), que autores como Hegel ubican el inicio de la Modernidad y a la vez su sentencia condenatoria. Las objetivaciones en diferentes esferas culturales, que provoca el principio de la subjetividad desatado por las facultades que Kant había distinguido en el hombre, es presentada como la puerta de acceso a una racionalidad que termina por capturar al principio de la subjetividad en el laberinto de la autoexplicación de la Modernidad. En tanto que Kant diferenció los componentes sentó las bases para su parcelación en la realidad⁶.

En el texto “Respuesta a la pregunta: ¿qué es el iluminismo?” (1784) el autor alemán esgrime los argumentos que le permiten caracterizar con fidelidad el espíritu del pensamiento moderno-iluminista. Entiende por Iluminismo un tiempo que aún no ha sido generalizado, pero del que se tienen indicios de su próxima extensión⁷. Es el abandono de los pensamientos guiados por otros sujetos, un estado que Kant describe como “minoría de edad autoculpable”. En este sentido, el Iluminismo exige un uso público de la razón, es decir el “coraje” de servirse de los propios entendimientos sin las ataduras que implica depender de los demás: “Por uso público de la propia razón entiendo aquel que cada uno hace, en cuanto *docto*, delante de todo el público del mundo de lectores.” (Kant I, 1999: 44)⁸. Como el autor desarrolla, ambos usos de la

5

HABERMAS J. (2010) El discurso filosófico de la Modernidad. Katz editores, Buenos Aires.

6

“Kant expresa el mundo moderno en un edificio de ideas. Pero esto solo significa que en la filosofía kantiana se reflejan como un espejo los rasgos esenciales de la época sin que Kant alcanzara a entender la modernidad como tal. Sólo mirando retrospectivamente puede Hegel entender la filosofía de Kant como la autoexplicación decisiva de la modernidad.” (Habermas J., 2010: 30)

7

KANT I. (1999) Respuesta a la Pregunta ¿qué es el Iluminismo? En: En defensa de la Ilustración. Alba Editora, Barcelona. / Cursivas del autor.

8

Cursivas del autor.

razón son pertinentes en el ámbito social: el *privado* es necesario a quienes ejercen una función pública y deben comportarse de un modo pasivo posibilitando sin perjuicio que el gobierno encamine los fines generales; el uso público, cuya condición es la libertad, es necesario a la constitución de una sociedad cosmopolita donde los doctos puedan debatir y comunicar sus pensamientos “cuidadosamente examinados y bien intencionados” (Kant I., 1999:44).

Kant entiende el conocimiento a partir de la conocida distinción entre fenómeno y noumeno, donde deja sentada la imposibilidad de que el entendimiento sobrepase los límites de la experiencia. Esto no significa que desaparezca el objeto, sino que la existencia del mismo es presupuesta en la experiencia intelectual. Señala, de esta forma, una posibilidad de convivencia entre el mundo determinado de los fenómenos y el mundo libre de las representaciones. En este punto es que deslinda a la libertad de las causalidades deterministas, pero no las excluye como pares opuestos. Cada cosa es considerada a la vez como fenómeno y noumeno, y lo mismo vale para los sujetos⁹, lo que le permite concluir en una convivencia perfecta entre libertad y naturaleza. Así, la libertad no está sujeta a determinaciones del mundo sensible, solo depende de la capacidad para orientarse sin dependencias del mundo fenoménico. Esto es lo que caracteriza a la razón iluminista para Kant y su única condición, a saber, la libertad. La sociedad necesita pensar la idea de progreso por sí misma y para ello requiere libertad. Los sujetos que la componen deben ser capaces de usar su razón sin recelo alguno, porque la libertad del pensar comporta una razón plural que no es propiedad de los eruditos, sino de todos los hombres que se propongan como fin el desarrollo y evolución hacia un estado cosmopolita, una sociedad universal y racionalmente organizada. En este sentido, Kant aboga por una idea de democracia fundada en el sujeto autónomo, que ejerza sus derechos pero a la vez sea capaz de actuar de acuerdo a las mismas leyes que se ha impuesto¹⁰. La libertad del pensar y el contenido de ese pensamiento están sujetos, en parte, a los problemas de un contexto que necesita alcanzar el bien común, un estado mejor del género humano.

Así, el sentido que le otorga Kant a la razón posee un doble significado. Por una parte, adquiere la condición de ser un elemento para asegurar el progreso de la sociedad y, por otra, es condición de la unificación social ya que imprime en sus miembros los elementos necesarios para adaptarse a las estructuras del orden existente. Ahora bien, en el marco de estas formulaciones, la educación moderna adquiere un carácter particular, que legitima su acción en tanto que con ella se propone alcanzar los fines sociales más amplios.

Para Kant la educación es un concepto bajo el que pretende superar los antagonismos inscriptos en el interior de la naturaleza humana, la insociable-sociabilidad que resume las características de un hombre que tiende a individualizarse pero que necesita entrar

9

LUZURIAGA L. (1991) Prologo. En: Pedagogía. Editorial Akal, Madrid.

10

KANT I. (1991) Pedagogía. Op. Cit.

en sociedad para desarrollar la plenitud de sus disposiciones naturales¹¹. Se educa en la sociedad para aprender a vivir con otros, a convivir, a respetar las leyes y la autoridad, porque solo de esa manera alcanzará *la mayoría de edad*, hará un uso público de su razón, desprendiéndose de cualquier relación de sumisión o tutorial y evitando que la practique sobre otros sujetos. El autor especifica que la educación tiene como principio ser un arte orientado a perseguir un estado mejor del género humano, realizable en el futuro y “conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 1991: 36). La perspectiva emancipatoria que permite el pensamiento moderno, y que he intentado presentar esencialmente a partir de Kant, es imprescindible para un trabajo pedagógico que se proponga repensar la formación de la ciudadanía, teniendo en consideración el contexto actual de democracias atravesadas por la diversidad. El proyecto pedagógico moderno colocó a la formación moral del sujeto como eje central de la tarea educativa. La educación se entendió como un instrumento para la formación de un *ciudadano autónomo*, capaz de realizar a través de su razón un progreso no solo en los elementos técnicos o instrumentales que componen la sociedad sino también en aquellos ámbitos referidos a lo práctico-moral. Una educación que comprenda estas cuestiones puede ser efectivamente uno de los aspectos a asumir como legado en las nuevas construcciones del campo. Este es un punto que se analizará al final del trabajo.

Lo que caracteriza a los hombres como tales es su capacidad de razonar, y ella les permite alcanzar horizontes indefinidos en un proceso de progresión constante hacia estados mejores. El conocimiento científico es producto de las posibilidades de una razón que permitiría en la sociedad una evolución constante. La confiabilidad acerca del saber que arrojaban las ciencias de la naturaleza les hizo presuponer que los avances alcanzados en estas se darían en igual medida en el mundo social, de ser aplicadas las mismas pautas para su realización. Se aceptó que el progreso derivado del conocimiento técnico-instrumental traería similares consecuencias en los ámbitos práctico-morales¹².

A riesgo de ofrecer una interpretación ingenua de las cuestiones, es necesario mencionar al menos una parte de las críticas que se dieron al Iluminismo, asumiéndolas como contrapartida necesaria para una reactualización de los argumentos en este trabajo expuestos. Si el Iluminismo presupuso que la evolución en los ámbitos técnicos-instrumentales, vendría acompañada de progresos en lo práctico moral, fue ésta implicación la que alentó muchas de las críticas del pensamiento posterior. Los procesos históricos demostraron el carácter falaz de estas interpretaciones, donde algunos intelectuales soltaron gran parte de sus esperanzas emancipatorias tras la segunda guerra mundial.

11

KANT I. (1999) Idea de una historia universal con propósito cosmopolita. En: En defensa de la Ilustración. Op. Cit.

12

“No ponían en cuestión ni el racionalismo ni el universalismo de la ilustración; todavía no eran, pues, sensibles a los peligros del eurocentrismo; (...) sugerían que los enunciados teóricos acerca de pasos evolutivos podían interpretarse en el sentido de juicios de valor acerca de progresos práctico morales.” (Habermas, 1987: 209)

En el texto *Dialéctica de la Ilustración* (1947)¹³ Theodor Adorno y Max Horkheimer, bajo la doble tesis de “el mito es ya ilustración; la ilustración recae en mitología”¹⁴, aglutinan sus esfuerzos para presentar las críticas a un tipo de razón que se ha vuelto una jaula para la subjetividad y no fue capaz de cumplir las promesas que de principio sustentara. El conocimiento ya no representa para estos autores un medio hacia la emancipación¹⁵, sino que abiertamente se ha transformado en su contrario, es decir, una categoría que encarna la reificación y opresión del sujeto. La aparición de la *DI* representa la consolidación de una perspectiva radical y desesperanzada acerca de la razón, el conocimiento y sus posibilidades emancipatorias. Ante el genocidio de la segunda guerra mundial, el desarrollo patológico del socialismo de Stalin y de la cultura en el contexto del capitalismo norteamericano, ambos se vieron vencidos frente al contexto adverso. El foco de preocupación lo constituyen los conflictos entre el hombre y la naturaleza, tanto exterior como interior. El mayor fracaso de la Ilustración había sido retirar del lenguaje el concepto de negación, por una filosofía nominalista que con su discurso lograba perpetuar el dominio. “En efecto, esa negación inicial de la unidad del hombre y la naturaleza estaba en la raíz de todas las insuficiencias posteriores de la civilización.” (JAY M., 1974: 425).

La Razón y el conocimiento se habían transformado en sinónimos de poder y dominio tanto de la naturaleza así como de los hombres mismos. La profundización de las injusticias y desigualdades en el mundo, a través del sistema económico y su aparato técnico, implican un individuo que es anulado frente a las “potencias económicas” (ADORNO T. y HORKHEIMER M., 2009), lo mismo que la naturaleza frente a la sociedad. El hombre de consumo ha abandonado sus esperanzas emancipatorias por un espíritu conformista ante la elevación del nivel de vida, cuyo fin último es negar la reificación. Ciencia y técnica representan las aspiraciones de un hombre que no apunta a la felicidad sino a la dominación.

“Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta. Sin consideración para consigo misma la Ilustración ha consumido hasta el último resto de su propia autoconciencia. (...) Poder y conocimiento son sinónimos.” (ADORNO T. y HORKHEIMER M., 2009: 60)

13

En adelante *DI*.

14

ADORNO T. y HORKHEIMER M. (2009) *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta Editorial, novena edición, Madrid.

15

Es necesario aclarar, que Adorno no compartía la perspectiva que Horkheimer desarrollara en *TT* y *TC* sobre una “*autosuperación* de la filosofía en orden a su realización” (SÁNCHEZ J. J., 1994: 20), más bien abogaba por una preservación de la filosofía ante las ciencias sociales, porque su verdad escapa al entendimiento de las últimas, como una teología inscrita en códigos marxistas [SÁNCHEZ J. J. (1994) Introducción: Sentido y alcance de *Dialéctica de la Ilustración*. En: ADORNO T. y HORKHEIMER M. (2009) *Dialéctica de la Ilustración*. Op. Cit]

Que la Ilustración haya concebido a la naturaleza y a los hombres como objetos, fundamentando el imperativo categórico kantiano, es lo que permitía su reificación y dominio. La supuesta superioridad del hombre, por sobre todo el mundo de objetos, el énfasis en su autonomía y “mayoría de edad” que Kant hubiera proclamado, fue lo que en última instancia terminó por provocar su sumisión “cuando el destino de la naturaleza se convirtió en el destino del propio hombre” (JAY M., 1974: 428). El desencantamiento del mundo que provocó la razón instrumental, manipuladora, universalista, fue el sustento del dominio y la reificación. Sin embargo, Adorno y Horkheimer llevaron su crítica a tal extremo que la tesis sobre la autodestrucción de la Ilustración cae en la aporía de una crítica tan radical que termina por minar su misma condición de posibilidad¹⁶.

Educación para la ciudadanía: deudas y legados en una sociedad compleja

El pensamiento moderno presentado brevemente primero a partir de Kant y, finalmente, la crítica al mismo desde una de las perspectivas más radicales, ha tenido la intención de ubicar teóricamente el desarrollo que sigue sobre las implicaciones educativas necesarias de asumir para repensar la formación de la ciudadanía en la actualidad desde una pedagogía crítica.

La Modernidad estableció una íntima relación entre subjetividad, razón y educación que legitimó no solo las bases del proyecto pedagógico de la época, sino que sirvió de instrumento para la consecución de los fines sociales generales. La escuela se constituyó sobre un proyecto que pretendía la unificación, y aún puede decirse que intenta enfrentar las condiciones de una sociedad compleja y desigual. *¿Qué contribuciones puede hacer la Pedagogía para pensar las tensiones de la sociedad, la cultura y la configuración de subjetividades en los inicios del siglo XXI?*¹⁷ Esta pregunta es uno de los problemas que se plantearon para este VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, y sintetiza la preocupación de un campo que se encuentra en proceso de redefinición de objetivos frente al contexto actual. Las desigualdades económicas y sociales, la violencia, las manifestaciones de discriminación por raza, etnia, religión, son solo algunas de las cuestiones que caracterizan una situación difícil de enfrentar y transformar. Sin embargo, considero que gran parte de las respuestas pueden encontrarse en una educación que abiertamente trabaje en pos de la construcción de una

16

Los autores fueron consientes de esa contradicción, como dejan notar al inicio de su trabajo: “No albergamos la menor duda – y ésta es nuestra *petitio principii* – de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado. Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto de ese mismo pensamiento (...), contiene ya el germen de aquella regresión que hoy se verifica por doquier.” (Adorno. T, M. Horkheimer, 2009: 53).

17

Primera Circular. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacionales Argentinas, “Teoría, formación e intervención en Pedagogía”. Agosto de 2011. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de la Plata.

ciudadanía autónoma, democrática y responsable. La pedagogía no puede escapar ya ha un programa crítico que proponga caminos para la transformación.

“Recolocar principios universalistas y utópicos en el pensamiento educacional contemporáneo es en primer lugar, una necesidad de carácter teórico que afronta la pedagogía, pues de otra manera el saber sobre educación está condenado a ser una saber técnico e instrumental capaz de garantizar más o menos eficientemente la reproducción social. O, en otro sentido está destinado a reproducirse a si mismo debatiéndose en una lógica improductiva que le impediría responder a las demandas de su propia naturaleza como saber que es, al mismo tiempo, teórico y práctico.” (SGRÓ M., 2009: 223)

En tal sentido, el pensamiento moderno nos permite entender la pedagogía bajo tres características importante. En principio ofrece una *perspectiva crítico-emancipatoria*, que deconstruye las condiciones presentes y, a la vez, es capaz de proponer las condiciones y posibilidades para la superación. En segundo término, le otorga a la educación un *sentido ético y político con carácter emancipatorio*, porque forma al sujeto, sirve a la organización social y al desarrollo de una cultura, no para mantener el status quo sino para transformar las condiciones opresivas. Finalmente, en tercer lugar y a consecuencia del anterior, nos permite concebir *la formación para la ciudadanía como objetivo indelegable de la acción educativa*, porque es una herramienta para la construcción de una sociedad civil responsable y democrática. En este sentido, estas tres características pueden ser asumidas como legados fundamentales de una época que nos habilita a revisar las concepciones actuales acerca de la pedagogía y sus implicaciones en el escenario actual.

Asistimos hoy a un contexto que tiende a justificar las desigualdades sociales presentándolas como consecuencias indeseables pero a la vez necesarias, en un sistema que se rige por una lógica instrumental del mercado, donde la plenitud del sujeto es reducida a las posibilidades de consumo, como bien desarrollaran Adorno y Horkheimer en la *DI*. La condición de ciudadano es atada a las posibilidades financieras de cada sujeto y los que pueden pagar se arrogan derechos por sobre los desposeídos. Sin embargo, este sujeto que se cree libre en el consumo, es dominado en su espíritu que abiertamente se manifiesta en una insatisfacción y, por tanto, en la infelicidad de aquel que todo lo posee pero a la vez siente la carencia de la plenitud que pudiera otorgarle la reconciliación de su naturaleza interna y la unificación de un mundo donde la libertad, igualdad y fraternidad pudieran ser elementos comunes a la vida en general. El hombre reificado ha abandonado la lucha no sin pagar tristes consecuencias para su subjetividad. Sin embargo, la misma crítica sobre las condiciones opresivas es ya un intento de reconciliación.

En un contexto de democracias atravesadas por la diversidad, es necesario repensar el proyecto pedagógico moderno que colocó a la formación moral del sujeto como eje central de la educación. Si ésta pudo ser entendida como un instrumento para la formación de un ciudadano autónomo, capaz de realizar a través de su razón un progreso no solo en los elementos técnicos o instrumentales que componían la sociedad sino también en aquellos ámbitos referidos a lo práctico-moral, la pregunta que podría

servir como eje vertebrador de un análisis pedagógico crítico estaría referida a *cuáles son hoy las condiciones para asumir y renovar una perspectiva con tales implicaciones*. El intento por dar respuesta a este interrogante es en definitiva uno de los disparadores de las indagaciones que dan lugar al trabajo aquí presentado y que exceden en mucho los límites del mismo. Baste señalar que el esfuerzo por desarrollar una pedagogía que se inscriba dentro de una perspectiva crítica necesita revisar y asumir las implicaciones de las teorías que le dieron nacimiento.

El Iluminismo ubicó en la base de su proyecto dos conceptos centrales: la Razón y el conocimiento, que fueron elementos claves para la formación moral e intelectual del sujeto, la organización de la sociedad y el desarrollo de una cultura. Kant situó a la razón, en su uso público, como condición para la autonomía y a la vez, en su uso privado, como aseguradora del orden existente. El conocimiento del mundo circundante era a la vez el objeto y fundamento de una actividad que pretendía explicar y predecir un determinado orden de cosas. En este sentido la educación se comenzó impartiendo desde estos parámetros de razón y conocimiento que años más tarde fueran tildados de homogeneizantes, autoritarios, signados por un arbitrario cultural opresivo de los sujetos que a su acción se veían sometidos. Ciertamente estas críticas acertaron sobre el carácter opresivo de la educación, pero también lograron minar los mismos ideales que le dieron sustento. Los cuestionamientos a los métodos pudieron opacar las finalidades más amplias que la educación moderno-iluminista supo sustentar en su tiempo.

La crítica que Adorno y Horkheimer realizan a la razón instrumental moderno-iluminista no es desacertada. En verdad los avances del progreso técnico-instrumental no se trasladaron con iguales resultados en las esferas práctico-morales, más bien profundizaron las desigualdades y, como he mencionado, se tradujeron en la reificación del sujeto. Sin embargo, considero necesario volver a pensar la Modernidad y sus implicaciones educativas como proyecto inconcluso, porque puede ayudarnos a considerar una educación para la ciudadanía en un sentido amplio, como formación del sujeto, de la cultura y tendiente a la organización de una sociedad más justa y racionalmente organizada.

La importancia otorgada por el proyecto educativo moderno a *la formación moral* de los sujetos, es una de las premisas más importantes a recuperar y revisar. Si nos preguntamos para qué educamos, cuáles son las finalidades que perseguimos, seguramente responderemos a partir de concepciones éticas sobre lo que la humanidad debe llegar a ser. En este sentido, es necesario que recuperemos *un proyecto compartido sobre lo que nos proponemos alcanzar como sociedad*, lo que debemos superar y lo que pretendemos conseguir, los fines ético y políticos. La constitución de una ciudadanía democrática y participativa es lo que considero como finalidad y responsabilidad indelegable de la educación en un contexto como el que nos toca vivir. Sin embargo, necesitamos poner en debate las implicaciones de una propuesta tal, antes que los modos en cómo alcanzarlo, antes que las propuestas didácticas concretas. Otro de los aspectos que considero debemos asumir como deuda y legado para repensar y actualizar la formación de la ciudadanía es la relación de la educación con la *transmisión del conocimiento científico*. Las críticas a la escuela moderna contribuyeron con su desvalorización y desdibujaron su rol, así como el conocimiento por ella impartido, en la sociedad. Sin embargo, considero que es un aspecto de necesaria reconsideración, no desde un lugar ingenuo, pero sí retomándolo como insumo en las

nuevas discusiones. Como arriba mencionamos, si nos preguntamos cuál es la función de la escuela gran parte de la respuesta que intentaremos estructurar estará teñida de las representaciones acerca de un tipo de sociedad en principio pero también del conocimiento y el saber, es decir, de la reproducción y la transformación de una cultura. Si ahondamos en las cuestiones curriculares, por más anárquica que pueda ser nuestra posición, terminamos mínimamente incluyendo cuestiones de las ciencias como contenido a ser enseñado. Ahora bien, las críticas a las prácticas escolares inspiradas en el positivismo, como corriente moderna y representante más acérrimo de la educación basada en la transmisión de conocimiento científico, acerca de su carácter autoritario y gregario trajeron a colación un ferviente rechazo a la escuela como transmisora de conocimientos.

Si acordamos con la modernidad que la educación debe formar al ciudadano, moral e intelectualmente, necesitamos devolverle al conocimiento transmitido su valor social y educativo desde una posición crítica que recupere las deudas con ese pensamiento y las resignifique en la sociedad que vivimos. El conocimiento implica capacitación para enfrentar un mundo diverso y desigual pero, además, el saber implica poder. No podemos desconocer el lugar del mismo en la estructura social como herramienta de inserción, como insumo de las prácticas argumentativas sobre determinado estado de cuestión y este es el punto crítico, según entiendo, para la formación de una ciudadanía responsable y comprometida en la actualidad. Frente a los adelantos continuos en la ciencia y la técnica, y el lugar que ocupan hoy las nuevas tecnologías, tenemos que pensar la formación de un sujeto que sea capaz de participar en un contexto social complejo, no como espectador o consumidor, sino como miembro crítico de una sociedad civil democrática que necesita de ciudadanos capaces de transformar las condiciones injustas, opresivas que se manifiestan en el mundo actual.

La educación para la ciudadanía es una opción por una tarea que se inscribe en una perspectiva crítica, en pos de que los sujetos adquieran una conciencia de las condiciones que viven para transformarlas. Ahora bien, si no definimos y revalorizamos la finalidad y el contenido de ese saber, los esfuerzos se transforman en efímeras esperanzas que se detienen tras las puertas de la misma institución. Repensar éticos y políticos de la educación implica repensar el proyecto mismo por el cual hemos venido luchando. Si pretendemos enseñar desde una concepción crítica primero debemos formar ese pensamiento desde la disciplina del pensar el conocimiento de las ciencias y la sociedad. Solo desde esas bases tiene sentido partir en pos de un pensamiento crítico en los alumnos que pretendemos formar, para transformar el presente.

Bibliografía

- ADORNO T. y HORKHEIMER M. (2009) Dialéctica de la Ilustración. Trotta Editorial, novena edición, Madrid.
- CENCI A., DALBOSCO C. y MÜHL E. (org.) (2009) Sobre Filosofía y Educação, racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Editora da Universidade de Passo Fundo, Brasil.
- FREIRE P. (2008) Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con *pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, 2° edición, Buenos Aires.
- HABERMAS J. (2010) El discurso filosófico de la Modernidad. Katz editores, Buenos Aires.

- HORKHEIMER M. (2000) Teoría Tradicional y Teoría Crítica. Editorial Paidós, Madrid.
- JAY M. (1974) La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950). Editorial Taurus, Madrid.
- KANT I. (1991) Pedagogía. Editorial Akal, Madrid.
- KANT I. (1999) En: En defensa de la Ilustración. Alba Editora, Barcelona.